

言語教育法と中国語教育法

Language Teaching Methods and Chinese Teaching Methods

竹中 佐英子
Saeko TAKENAKA

Abstract

This paper aims to discuss some methods of language teaching which have been used by hundreds of millions of language learners around the world, and considers some teaching methods of Chinese for foreign students from the point of view of linguistics and psychology. What is important is that the relationship between Chinese and Chinese characters is different from the relationship between European languages and the Roman alphabet. It will lead to more or less different answers to questions about the teaching methods of Chinese for foreign students.

キーワード：言語教育法、言語学、心理学、中国語、漢字

Key Words：teaching methods of foreign language, linguistics, psychology, Chinese language, Chinese characters

1. テーマ選定理由

言語は全ての生物の中で人間だけが持ちうるものであり、人間社会において日々様々な役割を果たしている。言語を用いて意見、感情を表明すれば、性別、年齢、国籍、文化、思想等の違いを超えて、相手を知ることができる。もし、意見が衝突しても、言語を用いて話し合えば、争いを回避することができる。ゆえに、言語教育法を研究することは、人間が言語を正しく用いるよう導き、相互理解を深め、人間社会の平和と安定に貢献する上で大変重要である。

ある言語の教育法を考える際、その言語の特徴を考慮しなければならない。例えば、英語は語形変化を起こす屈折語であり、表音文字であるアルファベットを用いるから、代名詞等の変化、アルファベットの読み書き規則を覚える必要がある。日本語は動語等の末尾が活用し、文法的機能を示す助詞が発達した膠着語であり、平仮名、片仮名といった表音文字と、表音文字

でもあり表意文字でもある漢字を用いるから、動語等の活用を覚え、助詞の使い方を理解し、3種類の文字の読み書き能力を養成する必要がある。言語教育法の研究は、これまで主に英語等の屈折語、日本語等の膠着語の特徴に基づいて様々な方法が開発され、一定の成果を上げてきた。

中国語は語形変化を起こさない孤立語である。代名詞の変化、動詞の活用等を覚える必要はなく、助詞も少ないが、語順によって主格か目的格か等を判断するから、語順をマスターすることが非常に重要となる（表1参照）。

表1. 孤立語、屈折語、膠着語の違い

中国語（孤立語）	我问他。	他问我。
英語（屈折語）	I ask him.	He asks me.
日本語（膠着語）	私は彼に尋ねる。	彼は私に尋ねる。

また、中国語は何千年にも渡って漢字だけを用いて記録しており⁽¹⁾、中国語と漢字の関係は英語とアルファベット、日本語と仮名文字の関係より深いものである。しかし、これまでの中国語教育法は必ずしも中国語の特徴に根ざしたものの、中国語と漢字の関係を考慮したものではなく、英語や日本語の教育法を借りて当てはめていることも少なくない。

本稿はいくつかの言語教育法の中国語教育法への応用を検討した上で、中国語の特徴に見合った教育法は如何なるものであるか、を考察する。また、言語を記録するのに中国語同様、漢字も用いる日本語の教育法に対しても提言を行いたい。

2. 各種言語教育法と中国語教育法

言語教育とは、教育者が学習者にその言語に関する知識を伝達し、言語を運用する力を養成する教育である。ゆえに言語教育法の研究では、その言語に関する知識の他、教育者が知識を伝達する技法、知識を受け取る学習者の理解力、心理、学習者が知識を運用する方法、学習成果の計り方等についても研究する必要がある、様々な分野からの考察が必要である。章1999は「言語教育には哲学、言語学、心理学、教育学、言語心理学、社会学、社会言語学、人類学、外国語教育史、統計学等様々な研究分野の成果が必要である」と指摘する。

本章ではいくつかの言語教育法について、その方法、特徴、成立した背景を紹介し⁽²⁾、言語教育と特に深い関係がある言語学、心理学の見地から分析した上で、中国語教育法への応用について考察する。

2. 1. 文法訳読法

本節では文法訳読法について紹介、分析する。

「文法訳読法」(Grammar Translation Method)とは、外国語で書かれた文章を、文法知識

を手がかりにして母国語へ訳し、内容を理解していく教育法である。長所は▽文法知識が増える▽翻訳力を養成することができる▽教育者の技量があまり問われない——等、短所は▽聞き話す力を養成することができない▽授業が単調になる——等である。この短所に対する批判から、後に聞き話す能力を重点的に養成する「直接法」(Direct Methods)「自然法」(the Natural Approach)「コミュニカティブ・アプローチ」(Communicative Approach)等が誕生することとなる。

以下、文法訳読法が成立した時代背景、根底にある言語学、心理学の理論を考察する。

まず、時代背景であるが、ヨーロッパでは14～16世紀、古代文化を復興しようとする運動、所謂「ルネサンス」が起り、文学作品、哲学書、科学等、先人の智慧を古典名著から理解しようとする機運が高まった。しかし、こういった名著はすでに死語となっていたラテン語で書かれていたため、理解するには母国語に訳す必要があった。ラテン語を母国語に訳して理解する方法はその後、ヨーロッパ各地で言語教育に利用され、19世紀にはドイツのプレッツが文法訳読法として体系化した。

次に、言語学的に見ると、文法訳読法は「歴史(比較)言語学」に大きな影響を受けている。18世紀、ウィリアム・ジョーンズ(William Jones)はヨーロッパの諸言語、ギリシャ語、ラテン語を比較、検証、それらは全て古代インドのサンスクリット語を祖語としている、と発表した。これにより、全ての言語の起源は1つで、形式と発音だけが異なっており、外国語は母国語に置き換えさえすれば理解できる、という発想が生まれ、翻訳に重きを置く文法訳読法が求められることとなった。

心理学的に見ると、18世紀にドイツのウォルフ(Wolff)が唱えた「能力心理学」の影響がある。能力心理学では、人間の心は思考、感情、意思等別々に独立しており、それぞれの能力は単独で訓練、養成することができる、と考えた。文法知識の教授と翻訳を大量に行う文法訳読法は知能を訓練するのに有効な教育法、と考えられた。

2. 2. 文法訳読法の中国語教育法への応用

本節では文法訳読法の中国語教育法への応用について検討する。

文法訳読法は、日本人に対する中国語読解教育に大きなヒントを与えている。筆者は竹中2007.で、中国語母語話者が書面中国語を読む時、漢字音がその漢字の意味理解にどのような役割を果たしているか、を研究した漢字認知実験を紹介した。一部の実験では、中国語母語話者が漢字の意味を理解する時、必ずしもその読み方を想起してはいない、という結果が出ていた。すなわち、“我说”という漢字を見た時、“Wō shuō”という漢字音を經過せずに、「私は話す」という意味に直接たどり着いている、という実験結果が出ているのである。

漢字は中国語を記録する記号であるとともに、日本語を記録する記号の1つでもある。だから、欧米人等非漢字圏の中国語学習者に比べ、一定の漢字の知識を持つ日本人は書面中国語を理解するのに有利な立場にある⁽³⁾。しかし、日本人に対する現在の中国語教育は、学習者が漢

字に頼って意味を理解する習慣が付いてしまうと、聞き話す能力が伸びない、と考え、入門期には一切漢字を見せない、という教育法もある。また一般的に、ヒアリングも会話も読解も全て、同じレベルから学び始めている。

言語教育では聞き話す能力を伸ばすことも重要であるが、情報技術の発展により、学習者が中国語のHPを読む、中国語でEメールを書く等、書面中国語に触れる機会も少なくない。音声中国語の教育に力を入れるあまり、書面中国語の教育を遅らせるのは、時代のニーズに合っていない。

もし、漢字の意味理解にその読み方は必要ない、という学説が確固たるものとなれば、日本人に対する中国語読解教育は字面（漢字）から直接意味を取る能力の養成に集中することができるようになる。筆者は竹中2003.で、古代日本の知識人が開発した、中国漢字音を知らずとも古典中国語を理解することができる「漢文訓読法」について検討した。漢文訓読法は、古典中国語に日本語の助詞を加えて日本語の語順に変え、日本漢字音で読む、という一種の文法訳読法である。現代中国語の読解でも、学習者に教材を中国漢字音で読むことを要求せず、日本漢字音での音読も認めれば、漢文訓読法のように漢字から直接意味を取ることに集中できる。そうすれば、読解の授業では入門期から欧米人等より難しい教材を使用し、日本漢字の知識を存分に活用しながら日本語へと翻訳することができる。こういった練習により、日本人の中国語読解力を飛躍的に向上させることが可能となる。但し、この教育法を行う場合、聞き話す能力を養成する授業は別に設置する必要がある。

2. 3. オーラル・アプローチ

本節ではオーラル・アプローチについて紹介、分析する。

「オーラル・アプローチ」(the Oral Approach)は、「オーディオ・リンガル・メソッド」(Audiolingual Method)とも呼ばれ、米国ミシガン大学のフリーズ (C. C. Fries) が開発した。オーラル・イントロダクション (Oral Introduction) で新出単語や文型を口頭で指導し、ミム・メモ練習 (Mim-Mem Practice) で語句や文を正しい発音で言えるよう練習し、パターン・プラクティス (Pattern Practice) で文型の中に様々な単語を入れ替える口頭練習を行う。長所は▽聞く力、口頭表現力がつく▽学習者が発言する機会が多い▽学習事項が易から難へ、既習から新出へと配列される——等、短所は▽パターン・プラクティスが機械的である▽実際のコミュニケーション力には必ずしもつながらない▽文の意味をあまり学習しない▽文字学習がおろそかになる——等である。

以下、オーラル・アプローチが成立した時代背景、根底にある言語学、心理学の理論を考察する。

時代背景としては、第二次世界大戦の勃発がある。戦場では通訳、暗号解読要員等、外国語が使える人材が大量に必要なため、米国陸軍当局は陸軍特別研修計画 (The Army Specialized Training Program、以下 ASTP) を開発、短期間に少人数クラスで、インフォーマ

ントが平易で実用的な構文、単語を用いた口頭練習を大量に行い、人材を育成した。オーラル・アプローチは戦後、このASTPの長所を引き継ぎ、学習時間等の面を一般学習者用に改定したものである。

言語学的には、「構造主義言語学」に基づいている。ブルームフィールド (Bloomfield) はアメリカン・インディアンの発話資料を詳細に記述、分析し、無限の表現を有限な音素、形態素、語、文型へと帰納させた。言語の構造を重視する考え方から、言語教育でも文型を学ぶことが重要と考えられ、単語を入れ替えながら実用的な文型を頭に叩き込むオーラル・アプローチの指導法が形成された。

心理学的には、「行動主義心理学」の影響を強く受けている。ワトソン (Watson) は行動を刺激 (Stimulus) とそれに対する反応 (Response) の結合である、と捉えた。スキナー (B. F. Skinner) は実験で、動物は刺激に対し必ず反応を得られることを覚えると、刺激に対し積極的に行動するようになる (オペラント条件付け) ことを発見した。行動主義心理学が人間の行動は刺激に対する反応 (S-R)、というモデルを作り上げたことから、単語を次々と入れ替える文型練習を繰り返し行い、インフォーマントの刺激に対して反射的に答えることができるよう養成するオーラル・アプローチが成立した。

2. 4. オーラル・アプローチの中国語教育法への応用

本節ではオーラル・アプローチの中国語教育法への応用について検討する。

オーラル・アプローチでは、ある文型の中の単語を次々と入れ替えて即座に口頭で答えるパターン・プラクティスを大量に行うことで、文型の習得を目指す。屈折語や膠着語ではパターン・プラクティスにより、語形変化、活用を音声上で実感することができる。例えば、代名詞、動詞等が変化する英語では、主語が1人称単数か3人称単数により動詞が変化するし、現在か過去かによっても動詞が変化する。用言の活用がある日本語でも、現在か過去かで動詞は変化する。すなわち、学習者は口頭練習を通じて文法規則を理解し、学習することができるのである。一方、語形変化がない中国語では、主語が1人称単数でも3人称単数でも動詞は同じであり、現在形でも過去形でも同じであるから (表2参照)⁽⁴⁾、音声中国語、口頭練習からはそういった文法規則を理解、学習することが難しい。パターン・プラクティスでは学習者に自身の話していることの意味をあまり自覚させないので、なおさらである。

表2. 中国語、英語、日本語の代名詞、動詞

中国語 (孤立語)	我是学生。	他是学生。	她是学生。
英語 (屈折語)	I <u>am</u> a student.	He <u>is</u> a student.	She <u>was</u> a student.
日本語 (膠着語)	私は学生です。	彼は学生です。	彼女は学生でした。

また、助詞が発達している日本語では、語と語の関係は助詞によって明白になるが、中国語

には動詞と目的語の意味関係を示す助詞がなく、目的語は一律に動詞の後に置かれる（表3参照）。学習者が音声中国語、口頭練習から動詞と目的語がどのような意味関係にあるかを理解することは非常に困難だろう。

表3. 中国語の動詞と目的語の関係、日本語の助詞

中国語（孤立語）	日本語（膠着語）
出兵（目的語が対象物）	兵 <u>を</u> 出す
出土（目的語が起点）	土 <u>から</u> 出る
出世（目的語が終点）	世 <u>に</u> 出る
出血（目的語が主体）	血 <u>が</u> 出る

中国大陸では1980年、オーラル・アプローチを取り入れた教科書《基礎汉语课本》（全5冊、後に4冊）が出版され、各課に“替换练习”（パターン・プラクティス）が大量に付いている。同教科書は1981年には《实用汉语课本》、2002年には《新实用汉语课本》と名称が変わり、語彙、本文の内容も時代に合わせて改定されたが、最新の《新实用汉语课本》でもパターン・プラクティスはまだ残っている（例1参照、英訳は筆者が付けたもの）。

例1. 《新实用汉语课本》第1冊p83のパターン・プラクティス

A：你是不是中国人？（Are you a Chinese?）

B：不是，我是加拿大人。（No, I am a Canadian.）

A：他也是加拿大人吗？（Is he a Canadian, too?）

B：是，他也是加拿大人。（Yes, he is a Canadian, too.）

「あなたは中国人ですか?」「いいえ、私はカナダ人です」「彼もカナダ人ですか?」「はい、彼もカナダ人です」というモデル文型が示され、下線部の「中国人」や「カナダ人」の部分で「先生」「学生」「美術学科の学生」等と入れ替えるよう、指示されている。もし、これを英語で行えば、主語が1人称単数、2人称単数、3人称単数と変化するのに従い、be動詞も“am”“are”“is”と変化することを音声上で実感できる。一方、中国語でこのパターン・プラクティスをして、「…です」を表す動詞は主語に関わらず一律に“是”である。ある言語の教育法を体系の異なる言語に用いる場合、同じ教育効果が得られるか否か、再検討すべきだろう。

2. 5. 認知学習理論

本節では認知学習理論について紹介、分析する。

「認知学習理論」(Cognitive Code Learning)とは、新出事項を口語、書面語の両方を用いて演繹法に提示し、語、句、構造の選択練習を行って理解した後、学習事項を用いてコミュニケ

ーションを行う教育法である。長所は▽内容に対する理解が深まる▽学習者の思考力、創造力を伸ばす▽聞き話す能力と読み書き能力の両方をバランスよく養成する——等、短所は▽学習事項の内面化が困難——等である。

以下、認知学習理論が成立した時代背景、根底にある言語学、心理学の理論を考察する。

認知学習理論は1960年代に誕生した。当時、米国と旧ソ連は宇宙開発で激しく対立していた。科学技術が大きく発展し、各方面の情報量も増え、ハイレベルな外国語を運用できる人材が求められていたが、限られた語彙、文型を学ぶオーラル・アプローチはこういった人材の育成ができずにいた。

言語学的にはチョムスキー (N.chomsky) の変形生成文法 (Transformational Generative grammar) 理論の影響を強く受けている。チョムスキーは、ほとんどの人間が母国語習得に成功するのは言語習得装置 (Language Acquisition Device) が備わっているからだとし、人間は有限の規則から無限の文を生み出す言語能力 (competence) を持っていると主張した。認知学習理論は人間の言語に関する潜在力を開花させれば、学習者が言語をマスターすることができる、と考え、開発されたのである。

心理学的に見ると、行動主義心理学への批判がある。チョムスキーは、言語は刺激とそれに対する反応 (S-R) を反復することによって身に付けられる、とする考え方に反対した。ブルナー (J. S. Bruner) は発達心理学の見地から、学習者の主体的な認知、能動的な意味構築の重要性を訴え、オーズベル (D. Ausubel) は教育心理学の見地から、学習内容は学習者のレディネスと有意味学習があってこそ定着する、と主張した。意味を意識せぬまま、文型の中の単語を機械的に入れ替える練習を行うオーラル・アプローチへの批判から、学習者に意味をしっかりと認識させる認知学習理論が誕生したのである。

2. 6. 認知学習理論の中国語教育法への応用

本節では認知学習理論の中国語教育法への応用について検討する。

中国語は語形変化のない孤立語であるため、語と語の関係は主に語順と虚詞⁽⁵⁾によって表す。例えば、「彼は尋ねる」と「彼」「他」が主語なら文頭に置かれて「他問」と言うが、「彼に尋ねる」と「他」が目的語なら動詞の後に置かれて「問他」と言う。また、中国語では「打听」という動詞も「尋ねる」という意味であるが、「問」とは使い方が異なる。「打听」を使って「彼に尋ねる」と言う場合、*「打听他」と「他」を動詞の後ろに置くことはできず、動作の対象人物を導き出す介詞 (虚詞の1種)「跟」で以って「他」を動詞の前に出し、「跟他打听」と言う。しかし、「彼の音信を尋ねる」と言うのであれば、「打听他的消息」と言うことができる。「交流」も「打听」と同じく、「人々と交流する」は*「交流人们」と「人々」「人们」を動詞の後ろに置くことはできず、介詞「跟」で以って「人们」を動詞の前に出し、「跟人们交流」と言う。しかし、「経験を交流 (交換) する」と言うのであれば、「交流经验」と言うことができる。(表4参照)。

表4. 中国語の動詞“問”“打听”“交流”の使い方

彼は尋ねる	他打听。	他问。
彼に尋ねる。	*打听他。	问他。
彼に尋ねる。	跟他打听。	
彼の音信を尋ねる。	打听他的消息。	问他的消息。
人々と交流する。	*交流人们。	
人々と交流する。	跟人们交流。	
経験を交流(交換)する。	交流经验。	

認知学習理論を用いれば、学習者に“打听”の使い方を明白に理解させることができる。教師はまず学習者に「目的語が人間なら介詞“跟”で以って動詞より前に導き出し、内容なら動詞の後に置く」と、新しい文法概念を告げる。学習者は、“打听”は質問する相手“他”を目的語の位置に置くことができない動詞である、と理解する。次に教師が「“交流”も“打听”と同じ使い方をする動詞である」と告げれば、学習者は*“交流人们”という非文を作ることはないだろう。文法規則を演繹的に解説した上で、学習者に運用させる認知学習理論は、日本人に対する中国語文法教育に応用すれば一定の効果があると考えられる。但し、中国語では語ごとに適応される文法規則が大きく異なるので、どの語に適応する文法規則であるのか、を繰り返して説明する必要があるだろう。

3. 中国語教育法に対する提言

本章では中国語教育法のあり方を考察する。

3. 1. 中国語の特徴

本節では中国語の特徴を考察する。中国語の特徴は何項目も挙げられるが、筆者は中国語が他の言語に比べ、音声と文字(漢字)の関係が密接な言語である、という点を中心に論じたい。

外来語を例にとろう。中国語では外来語の「オリンピック」を、その音に最も近い読み方をする漢字4字で構成した“奥林匹克 aolimpikè”「アオリンピーケー」という音訳語で表していた。しかし、この語は次第に使われなくなり、変わって“奥运会”という語が使われるようになった。“奥”は“奥林匹克”の頭文字、“运会”は“运动会”「運動大会」の略語である。中国語母語話者は「アオリンピーケー」という音から「世界の運動大会」という意味を想起できないため、頭文字“奥”だけを残し、それに「運(動大)会」の意味を付加した“奥运会”という語に取って代えたのである。この他、“因特网 yīntèwǎng”「インターワン」(インターネット)“香波 xiāngbō”「シャンプー」(シャンプー)“润丝 rùnsī”「ルンスー」(リンス)等の音訳語も使われなくなり、それぞれ“互联网 hùliánwǎng”「互いに聯絡し合う網」“洗发露 xīfālù”

「髪を洗う露」「护发素 hūfàsù」「髪を守る素」と、意識語が使われるようになっている。

外来語で音訳語より意識語が好まれる理由は、中国語の1音節が形、音、義の三位一体であることによる。中国語の1音節は必ず1つの漢字で書き表すことができる。漢字は表音文字であると共に表意文字でもあるから、この1音節は必ず1つの意味を持っている。すなわち、中国語の1つの音節は必ず「漢字」「意味」を伴っており、それを無視して「アオ」「リン」「ピー」「クー」という音だけで繋げても、「世界の運動大会」という意味には決してならない。音から意味を想起できない音訳語は、中国語母語話者には受け入れがたいのである。

先に、「中国語の1音節は必ず1つの意味を持っている」と書いたが、実際には1つ以上持っていることも多い。中国語には6つの単母音、13の複合母音、16の鼻母音、21の子音、4つの声調⁽⁶⁾があり、これらの組み合わせで合計約1,400種類の音節が作られるのだが、それぞれの音節の使用頻度は均等ではなく、一部の音節は使用頻度が非常に高いため、同音異義語が大量に生まれ、1つの音節に対し、1つ以上の意味が対応してしまう。例えば、中国大陸の国語辞典《現代汉语词典》を引くと、子音h、母音an、声調第4声で構成される“hàn”という音節には、“汗”「漢族」「汗」「汗」「旱」「日照り」「捍」「防御」「悍」「凶暴」「菡」「ハスの花」「焊」「溶接」「睥」「目を見張る」「颌」「下あご」「撤」「ハン；中国人の姓」「嘆」「枯れる」「爨」「炙る」「撼」「ゆきぶり」「翰」「文書」「憾」「恨み」「瀚」「広大」、と合計16種類の意味がある。そこで、これらの意味をどう区別するか、が問題になってくるが、重要な役割を果たしているのが「漢字」である。ご覧のように、16種類の“hàn”は意味毎に全て漢字が異なっているから、同じ音でも漢字さえ見ればどの意味であるか、明白である。ソシュールが「言語と書とは二つの分明な記号体系である；後者の唯一の存在理由は、前者を表記することだ。(中略)シナ人にとっては、表意字(漢字)も話された語(中国語)も、観念の記号であることにおいて優劣はない；かれらにとっては、書は第二の言語であって、会話のさい、たまたま話された二語が同音のときは、筆談して用を弁じることがある。しかしこの置換は絶対的なものであるがゆえに、われわれの書におけるように憂うべき結果をきたすことはない；同一観念に対応するシナ諸方言の語が、けっこう同一の書写記号に結びついている」と指摘するように、アルファベットは英語、仮名文字は日本語を記録するだけの存在価値しかないが、中国語の漢字は音声中国語を記録するだけでなく、意味を区別する上で非常に重要な役割を果たしている。漢字は正に第2番目の音声中国語と言える。

中国語ほどではないが、音声日本語も文字(漢字)に頼って意味を区別することがあるだろう。日本語の音節数は約140種類、とかなり少ないため、同音異義語が多くなる。「セイソウ」という抽象的で意味がはっきりしない音も、「清掃」「正装」「盛装」「政争」「精巢」「成層」「星霜」「凄愴」「清爽」と漢字で表記すれば、その意味は一目瞭然である。また、職場、クラス、サークルに「ホンダ」「アラカワ」等、同姓の人が複数いても、「本田」「本多」「誉田」「荒川」「新川」「阿良川」と漢字表記が異なれば、断然区別しやすくなる。音声日本語の意味の区別にも漢字が重要な役割を果たしている、と言えよう。

漢字は音声中国語の区別に重要な役割を果たしている一方、中国語の意味を複雑にもしている。先に、「“hàn” という音節には16種類の意味、漢字がある」と書いたが、実際にはそれ以上の数の意味がある。例えば、“汉”には「漢民族」という意味の他、「男」という意味もある。中国語では1音節で語を構成するとは限らず、2音節以上で語を構成することも多々ある。“汉”が“语”「言葉」という語と一緒にあって“汉语”という語を構成すると、「男の言葉」という意味ではなく、「漢民族の言葉；中国語」の意味になる。しかし、“好”「立派だ」という語と一緒にあって“好汉”という語を構成すると、「立派な漢民族」という意味ではなく、「立派な男」という意味になる。

中国語の1音節には必ず1つ（以上）の漢字が該当する。漢字は1つ以上の意味を表すことが可能な柔軟性と、他の音節（漢字）と組み合わせさせて語を構成する時の制限性、という表裏一体の性質を併せ持っている。音声中国語と漢字の関係は英語とアルファベット、日本語と仮名文字に比べ、緊密でもあり、複雑でもある。こういった中国語と漢字の奥深い複雑な関係については、更なる研究が必要である。

3. 2. 中国語の特徴から見た中国語教育法のあり方

本節では前節で論じた中国語の特徴を踏まえ、中国語教育のあり方、および日本語教育に対し、以下の4点を提言する。

- ①音声中国語と漢字の関係をよりつまびらかにする。本稿の考察はまだ初歩的なものなので、今後更に考察を深めたい。
- ②音声中国語と漢字の関係を踏まえ、新たな中国語教育法を開発する。英語、日本語等で教育効果を上げた言語教育法でも、中国語の特徴を教えることが可能か、を見直す必要がある。
- ③ヒアリング、会話、読解等、技能別に異なる中国語教育法を駆使する。音声中国語と書面中国語の関係が複雑であること、日本人は漢字に対し一定の知識を持っていることを考慮すると、全て同じレベル、教材、教育法、あるいは文法訳読法だけ、オーラル・アプローチだけでは教育効果を得ることは困難である。
- ④音声日本語と文字の関係を考察した上で、日本語教育法を再考する。日本語は仮名文字だけでも記録することができるが、漢字が音声日本語の意味理解に果たす役割は小さくないし、仮名文字だけでは中・上級日本語の習得は困難である。中国語教育法の考察同様、音声日本語と漢字の関係を踏まえ、新たな日本語教育法を開発しても良いのではなかろうか。

【注】

- (1) 中国大陸では漢字の画数を減らした「簡体字」、台湾、香港等の中国語圏では画数を減らしていない「繁体字」を用いて表す。例えば、日本漢字の「亀」は簡体字では“龟”、繁体字では“龜”となる。本稿で言う中国語の漢字とは、中国大陸で用いられている「簡体字」の方を指す。また、中国大陸には「ピンイン」と呼ばれる簡体字の読み方を表すローマ字表記がある。例えば、“龟”はピンインを用いると“gui”と表し、「クエイ」のように読む。一部では、この「ピンイン」も文字と定義する言い方もある。しかし、文字とは言語を記録する記号であり、「ピンイン」はごく一部の非漢字圏学習者向け中国語教材などを除き、文学作品、新聞、公的な文書等、中国語母語話者が中国語を記録するのに用いることはなく、あくまでも発音記号としてしか用いていない。本稿では中国語を記録する記号は漢字のみである、との見解を取っている。
- (2) 本稿の言語教育法に関する記述は章兼中1993、伊藤1984、田崎1995を参考にまとめた。
- (3) 芝田1990は中国語常用語2505個のうち、日中同型同義語が32.29%、日中同型異義語（“娘”「お母さん」「手紙」「トイレトペーパー」等）が5.74%で、同型同義語の知識は中国語学習を有利に進める、としている。
- (4) 中国語ではすでに行われた動作について述べる時、“昨天去看了一个电影。”（昨日は映画を1本見に行った）等、動詞の後に動態助詞“了”を付けることがよくある。しかし、“了”が表すのは過去ではなく動作の完了・実現であり、“明天吃了饭就出去吧。”（明日はご飯を食べてから出かけよう）等、未来のことも用いることができる。
- (5) 名詞「リンゴ」「苹果」動詞「食べる」「吃」等、実質的な意味を表す品詞のグループを「実詞」と言うのに対し、動作の対象人物を導き出す介詞“跟”、前後関係が順接であることを表す副詞“就”等、文法的機能を示す品詞のグループを「虚詞」と言う。
- (6) 1つ1つの音節についている高低の調子。同じ子音mと母音aで構成された音節maでも第1声“mā”（妈）なら「お母さん」、第2声“má”（麻）なら「麻」、第3声“mǎ”（马）なら「ウマ」、第4声“mà”（骂）なら「ののしる」と、意味が異なる。

【参考文献】

- フェルディナン・ド・ソシュール著、小林英夫訳『一般言語学講義』、岩波書店
- 章兼中 1999.〈建立我国对外汉语教育体系〉、《语言教育问题研究论文集》p40-51、吕必松主编、华语教学出版社
- 章兼中 1993.《外语教育学》、浙江教育出版社
- 伊藤嘉一 1984.『英語教授法のすべて』、大修館書店
- 芝田稔 1990.〈关于汉语和日语的汉语词汇〉、《第三届国际汉语教学讨论会论文集》、北京语言学院出版社、p777-778
- 竹中佐英子 2003.〈日本高中“汉文”教学法介绍分析〉、《汉日语言研究文集》（第六集）、北京外国语学院国际交流学院编、p332-342
- 竹中佐英子 2007.「中国語認知研究の成果を分析する」、『目白大学心理学研究』第3号、p169-180
- 田崎清忠編 1995.『現代英語教授法総覧』、大修館書店